Kapitel 11

Återkopplingspraktiker i frisörutbildningen

Anna Öhman

Jag vill här rikta intresset mot klassrumsbaserad bedömning, närmare bestämt återkoppling som en del av den dagliga undervisningen. Innehållet baseras på en studie om återkopplingspraktik i frisörklassrummet (Öhman, 2015). Återkoppling förstås här som bedömning av kunnande under pågående arbete, med betoning på kommunikationen mellan lärare och elev utifrån ett gemensamt uppmärksamhetsfokus.

Det empiriska materialet bestod av videoobservationer som gav möjlighet att analysera kommunikationen mellan lärare och elev ur ett multimodalt perspektiv. Det innebär att återkoppling studerades både verbalt, i samtalsform, men även icke-verbalt, i form av bland annat gester, artefakter och blickar, i detta perspektiv betraktade som jämbördiga resurser i meningsskapandet. Återkopplingspraktiken kunde då beskrivas enligt vissa återkommande mönster, där tre centrala återkopplingsfunktioner kunde urskiljas:

1. Den kontrollerande.
2. Den instruerande.
3. Den värderande.

Dessa samspelade över tid i cykliska processer i en elevinitierad form av återkoppling som jag här benämner *loopar*. I looparna togs elevens frågor och behov tillvara i ett gemensamt utforskande. Loopens ömsesidiga handlingar mellan lärare och elev kan, utifrån studiens resultat,

betraktas som själva kärnan i återkopplingspraktiken och därmed av betydelse för utbildning.

Återkoppling

Återkoppling (feedback på engelska) kan beskrivas på en rad olika sätt och innan jag återkommer till fenomenet loop ska jag kort presentera några sätt att se på vad återkoppling handlar om. Återkoppling anses av flera forskare vara själva kärnan i formativ bedömning (Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989), det vill säga den form av bedömning där syftet i första hand är att främja lärandet och inte främst att bedöma resultat och betygsätta. Att återkoppling har kommit att betraktas som så central i undervisningen, beror på att den är tänkt att ge information om var eleven befinner sig i relation till ett mål och vara till hjälp för att eleven ska kunna ta sig vidare i sin kunskapsutveckling (Jönsson, 2010). Formativ bedömning, också kallad ”bedömning för lärande” (Lundahl, 2011), är numera inte något okänt eller nytt i undervisningssammanhang och i styrdokumenten för gymnasieskolan kan vi läsa följande: ”Läraren ska fortlöpande ge varje elev information om framgångar och utvecklingsbehov i studierna” (Skolverket, 2011, s. 15). Denna riktlinje följer på målet att varje elev ”kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven för utbildningen” (Skolverket, 2011, s. 14). Bedömning, självbedömning och återkoppling hänger ihop och skillnaderna är inte så tydliga. Men bedömningar av både summativ och formativ karaktär görs hela tiden mer och mindre uttalat, för hur skulle återkoppling som hjälper eleven vidare kunna göras om den inte också förhåller sig till faktiska och förväntade resultat?

Skillnaden mellan det formativa och summativa ligger mer i syftet och vad som är i förgrunden, vilket kanske kan förtydligas genom några exempel. Den återkoppling som ges i förbindelse med prov eller annan redovisning i form av kommentarer eller betyg summerar ett resultat och har inte som främsta syfte att användas i det vidare arbetets. Återkoppling som däremot sker i samtal med lärare under arbetets gång eller genom lärarens skriftliga kommentarer kan eleven använda i sitt vidare arbete. Självbedömning genom befintlig egen kunskap eller genom läromedel är också en form av återkoppling som eleven får längs vägen, liksom den återkoppling som ges i interaktion med andra elever och

vuxna. Bland dessa är det enbart den första som tydligt har en mer summativ karaktär, där det primära syftet är att bedöma ett slutresultat och där återkopplingen ges i form av ett betyg. De övriga är mer inriktade på processen och därför tydligare i sin återkopplingsfunktion, oavsett om källan är en lärare, en annan elev, en själv eller någon form av läromedel. Det skulle därför kunna vara aktuellt att undersöka återkoppling mellan elever, mellan elev och material eller mellan elev och kund.

Återkopplingspraktik är mångfacetterad och avgränsningar är nödvändiga. Mitt fokus har i studien (Öhman, 2015) därför varit återkoppling i interaktionen mellan lärare och elev, som en del av den pågående undervisningen. Norska forskare har hittat ett begrepp för att beskriva detta, eftersom de uppfattar ”tilbakemelding”, som återkoppling heter på norska, som en retrospektiv term. Den framåtblickande funktionen kallar de ”underveisvurdering” (Hartberg Dobson & Gran, 2013) som översatt till svenska skulle bli något i likhet med ”bedömning längs vägen”. Det representerar då det oavslutade och processuella i återkopplingspraktiken när syftet är att den ska ingå som en del av undervisning och lärande. Ett exempel på hur återkoppling kan göra skillnad ges i en föreläsning med Carol Dweck (2014), där hon berättar om sin forskning om framåtsyftande återkoppling med betoning på kraften i ordet ”ännu”.

En angränsande fråga är hur läraren får återkoppling från eleven. Det kan ske tyst genom elevens kroppsspråk, som uttrycker fundering eller osäkerhet, men även genom att eleven riktar sin uppmärksamhet mot annat. Det kan också göras genom mer eller mindre direkta frågeställningar, som ger läraren återkoppling på sin egen undervisning och på vad som behöver förtydligas. Återkoppling är med andra ord att betrakta som ömsesidig. Att återkoppling ska vara en hjälp i lärandet är något som fler lyfter fram som viktigt, både elever och forskare inom fältet. I intervjustudier och enkäter (Gamlem & Munthe, 2013) har elever uttryckt sitt behov av att återkoppling ska komma till användning, de upplever att den ofta kommer för sent när de redan är i gång med andra uppgifter. Studier i yrkesgymnasiet ger dock delvis en annan bild, där elever har uttryckt att återkopplingen de får inom yrkesutbildning i större grad kommer till användning (Havnes, Smith, Dysthem & Ludvigsen, 2012; Tanggaard, 2004). Hur kommer det sig? Det är därför av betydelse att undersöka återkoppling inom yrkesgymnasiets klassrumsinteraktion, som en del av den dagliga undervisningen. I min studie (Öhman, 2015)

riktas uppmärksamheten mot hur återkoppling görs lärare och elev emellan under pågående undervisning. I den återkopplingen ingår aspekter av bedömning, som har ett pedagogiskt syfte i formativ mening, vilket vi kan se exempel på i ett händelseförlopp som utspelade sig i ett frisörklassrum, den så kallade Salongen. Här följer några fritt återgivna sekvenser ur det filmade materialet som studien (a.a.) bygger på:

Kameraögat ser och förundras; gång efter annan är det som om samtalet mellan eleven Sara och läraren Karin hakar upp sig och stannar till vid ett visst moment i genomgången av elevens planerade herrklippning. Det är något med den här strukturritningen och den faktiska kundens hår som inte riktigt överensstämmer. Eleven behöver inte ställa någon fråga, för läraren märker direkt att hon måste förklara tydligare och på fler sätt. Läraren ser också på Saras kroppsspråk att hon tycker det här är svårt, där hon står med blicken fastspänd på ritningen, när Karin frågar henne om hon har tittat på längdförhållandena. Sara säger att hon har försökt och att det är detta de nu ska titta på tillsammans innan eleven sätter i gång med klippningen.

Liksom i flera yrkesutbildningar används här en ”teknisk ritning” för att planera och visualisera ett arbete. Hos frisörerna ska eleverna lära sig att rita in den tänkta frisyrens form i profil och framifrån. Det ställer stora krav på abstraktionsförmåga att rita ut hår tvådimensionellt i 90-gradersvinklar, där förhållandet mellan den abstrakta ritningen och den verkliga kundens hår är baserat på uppskattningar. Eleverna börjar med detta i årskurs 1 och tränar vidare till slutet av sin utbildning. För mig som kommer utifrån uppfattar jag det som ett sätt att sammanfoga och träna teoretiskt kunskapsinnehåll i praktiken. Utbildningen ger detta innehåll, som sedan ska ingå som en yrkeskompetens utan papper och penna när frisöreleven går ut i arbetslivet. Då ska det vara integrerat i deras yrkeskunnande. Åter till klassrummet:

När Karin har fått syn på Saras behov av förtydligande stannar hon upp i sin annars mer kontrollerande genomgång av Saras planering, och visar konkret på pappret hur längdförhållandena ska beräknas och ritas in. Karin använder kammen som linjal för att jämföra den inritade hårlängden med örats längd och ställer en följdfråga till Sara:

’Kommer det att vara så här långt?’ Med kamerans öga kan jag se hur exakt det blir när läraren visar dessa mått för eleven, både kam och tumnagel används som resurser och ger en tydlig bild av det hon samtidigt talar om: ’Det är ju liksom en referens för att se, har du ritat rätt?’ När Karin bara får ett svagt ’hm’ som svar från Sara, upprepar hon sin fråga och flyttar sig till kundens hår, där hon nu kan visa vad hon menar genom ett direkt synliggörande på den konkreta frisyren. Läraren håller en hårslinga rakt upp i luften i likhet med ritningens vinkel och ber eleven visa hur mycket hon ska klippa. När Karin får måttet tar hon det mellan tumme och pekfinger, lägger det mot kundens öra så att Sara ser. Tystnad. Fortfarande inget svar från Sara, så Karin föreslår att det kanske skulle vara kortare på ritningen. Tystnad. Sara bekräftar med ett kort ’ja’.

Här skulle det kunna sluta, tänkte jag för mig själv: Läraren måste väl fortsätta med alla andra moment som står på tur. Men även om Karin går vidare i samtalet med Sara, så dyker detta upp igen efter bara några sekunder: *Jag tycker det är så svårt med örat.* Läraren fortsätter att fråga och ritningen blir nu ett gemensamt projekt där eleven blir alltmer aktiv i att visa med sina fingrar hur hon tänker. Det handlar också om klippsätten gradering och olika längder. Frågan om längdförhållandena tas åter upp av läraren och denna gång utrycker sig Sara mer direkt: *Det känns som det är kort*, säger hon samtidigt som hon pekar på de inritade strecken. Läraren tar om mätningen med kammen på ritningen som visar att strecken är lite längre än det ritade örat, går över till kunden där hon upprepar måttet av håret och lägger det mot kundens öra. *Det är inte hela örats längd, så du får ta ner det där en liten bit*, säger Karin och visar med pennan på papperet. Nu får hon ett *okej* från Sara som också visar på ritningen med sitt finger och ger förslag: *Och korta av det så.* Från att i början ha intagit en observerande tyst roll blir Sara alltmer aktiv, där hon både frågar och deltar.

Det var här jag började få syn på det fenomen som jag benämner loopar. De där ögonblicken när något händer i kommunikationen som inte ingår i själva planeringen, de är så viktiga att inte förbise. Trots sin ”litenhet” är de kanske lektionens mest avgörande innehåll. Just för den här elevens kunnande, men inte desto mindre för läraren, som får syn på vad hon behöver undervisa mer om.

Loopen har inte tidigare givits någon större uppmärksamhet i återkopplingsforskningen utifrån ett empiriskt material, utan mer i form av teoretiska beskrivningar (Sadler, 1989; Wiliam & Leahy, 2007). Begreppen loop och cykel används ofta synonymt som återkommande processer inom undervisning och återkopplingspraktik. Jag menar däremot att det är olika företeelser, utifrån resultatet av studiens observationer och analyser. Medan cyklerna är lärarstyrda och förutbestämda, görs looparna som en del av undervisningsinteraktionen mellan lärare och elev, med utgångspunkt i en fundering eller visad osäkerhet från elevens sida relaterad till det pågående arbetet. Det intressanta med loopen är att om frågan i den fångas upp av läraren, leder den till ett gemensamt utforskande som är av betydelse för lärande och undervisning eftersom läraren får reda på något som eleven inte har förstått eller kan. Inte minst ger den eleven ett utrymme att fråga och visa sina behov eller sitt aktuella kunnande för läraren.

Multimodal kommunikation

Enligt en socialsemiotisk teori med ett multimodalt perspektiv (Kress, 2010; Selander & Kress, 2010), ses kommunikation som något som skapas i interaktion mellan olika deltagare som använder olika resurser, där det verbala såväl som det ickeverbala inkluderas i meningsskapandet. Exemplet på loopar visade att både kroppsrörelser, material, blick och tal användes i kommunikationen mellan lärare och elev. För att förstå hur betydelsefulla dessa resurser är i meningsskapandet är videomaterial ett hjälpmedel för att studera interaktion i detalj vid upprepade tillfällen och i olika hastigheter. Det handlar även om vilket perspektiv som läggs på kommunikation, således också återkoppling. Tänker jag som lärare på att det jag säger muntligt bara är en del av det som kommuniceras eller hur begränsad eleven blir om skriftlig kommunikation är det huvudsakliga erbjudandet för att uttrycka sig? Vid betygsättning ska läraren "utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs" (Skolverket, 2011, s. 15). Jag tänker att om det gäller vid betygsättning måste det gälla i övrigt också.

Vi använder våra kroppar och olika artefakter när vi interagerar med andra i olika syften, mer eller mindre medvetet. Man kan tala om att vi

ger olika meningserbjudanden genom de sätt vi kommunicerar på. I det inledande exemplet växlade läraren mellan det mer abstrakt tvådimensionella i ritningen och mer konkret tredimensionella på kundens hår och öra, så att hon erbjöd eleven olika resurser att se och förstå det kunskapsinnehåll hon ville förmedla. Eleven gavs också möjlighet att uttrycka sig förkroppsligat genom att peka och rita i tillägg till det verbalspråkliga. Det multimodala finns där redan, men det måste användas och erbjudas så att elever både kan ta emot och uttrycka sig genom ett flertal resurser. Det verbalspråkliga ges ofta stort utrymme eller får inte sällan företräde, trots att språk är så mycket mer. Elever har olika behov, och det är av betydelse att hålla i fokus när vi väljer hur vi kommunicerar och tolkar mening.

Inblick i yrkesutbildningens hantverksprogram blev för min del en ögonöppnare till det multimodala på många sätt. Dels visar sig möjligheterna för meningserbjudanden vara mångsidiga, när lärare och elever kan använda sitt verbala språk kombinerat med fler resurser, som exempelvis kroppsrörelser och artefakter. Det blir då tydligt hur kunskap och förståelse är situerade i en pågående aktivitet, där återkoppling kan göras på ett väldigt konkret och varierat sätt för att ge eleven olika meningserbjudanden under tiden som ett arbete pågår. Eftersom elevens kunskap kan visas i handling, ger det också läraren möjlighet att ge en respons som är direkt riktad mot ett pågående moment genom arbetsuppgiften. Uppgifterna är dessutom utformade på ett sätt som ligger nära den yrkespraktik de ingår i.

Loopar och deras möjliggörande

I den studerade skolan var det årskurs 3 som bemannade frisörklassrummet, Salongen, som är utformat både som frisersalong och undervisningslokal. I den här kontexten tar eleven emot en kund för någon hårvårdsbehandling, samtidigt som hon undervisas och bedöms av sin lärare. Även om looparna uppstår som oförutsägbara, så möjliggörs de genom den undervisningssituation de ingår i, där lärarens planerade handlingar är en viktig del, liksom förmågan att handla spontant i det oförutsedda. Jag vill även visa en situation där en loop potentiellt kan uppstå, men inte realiseras.

Loopens kännetecken

I studien (Öhman, 2015) visas hur loopen kan urskiljas som en specifik företeelse inom återkopplingspraktiken genom följande kännetecken:

1. Den utgår från elevens fråga eller visade osäkerhet.
2. Den riktas mot ett specifikt moment i det pågående arbetet.
3. Den fördjupas i respons från läraren.

Ser man på dessa kännetecken, ger de loopen som fenomen ett gemensamt drag. De är samtidigt nödvändiga för att avgränsa de interaktioner som ska kunna kallas för en loop. Om exempelvis eleven ställer en fråga eller ger uttryck för en svårighet i arbetet, utan att få respons från läraren i någon fördjupning, räknas det inte som en loop. Läraren kan också själv initiera en fördjupning i något arbetsmoment, det faller också utanför loopens gemensamma kännetecken. Då handlar det om en cyklisk återkopplingspraktik som inte tar utgångspunkt i elevens visade uppmärksamhetsfokus, utan snarare i lärarens planering av lektionen och undervisningen.

Jag visar här några exempel genom att återge utdrag ur det filmade material som ligger till grund för studien (Öhman, 2015) för att illustrera vad det är i återkopplingspraktiken som begreppet loop representerar. Samtliga exempel är situerade i en cyklisk interaktion där en kontrollerande återkopplingsfunktion används genom olika frågor som läraren ställer.

I det här exemplet har eleven Jenny rullat permanentspolar på ett dockhuvud och ska här bedöma resultatet tillsammans med sin lärare Ingrid. Återkopplingscykeln har därför även en tydligt värderande funktion, vilket inte hindrar att arbetet betraktas som pågående eftersom arbetet på ett dockhuvud tas upp och görs om tills man är nöjd. Det är ett moment eleverna på frisörutbildningen tränar mycket på inför sina gesällprov. Genom en frågestruktur där eleven bjuds in att själv bedöma, märker man ganska snart att elevens och lärarens bedömning av arbetet skiljer sig åt:

Jenny: *Ta större?*
Ingrid: *Du ska anpassa passéerna efter storleken på spolen.*
Jenny: *Jag vet, jag tycker när jag gör själv …*
Ingrid: *Att dom blir för stora, menar du, eller?*

Jenny: *Nej, jo, det vet jag inte.*
Ingrid: *Inte alls.*
Jenny: *Dom kanske är för stora?*
Ingrid: *Jag tycker dom ser bra ut.*
Jenny: *Ja, bra.*
Ingrid: *En grej som jag ser direkt det är att du har en dragning på den här sidan. Ser du det, att du har längre ifrån …*
Jenny: *Ja, för stora passéer?*
Ingrid: *Det är inte enbart därför. Dom kanske är något stora, men du överdirigerar också, då pluppar dom ju ut ifrån hårbotten* [känner på spolarna], *dom vill liksom inte stanna där.*
Jenny: *Mm.*

Det som händer här mellan lärare och elev är att eleven visar att hon bedömer storleken på passéerna (hårslingorna) som för stora i förhållande till spolarna, något läraren avfärdar. Problemet är enligt läraren snarare tekniken hon använder när hon rullar, hon *överdirigerar* så att spolen med hårslingan står ut i stället för att ligga intill huvudet. Läraren ger däremot inte någon respons som fördjupar elevens inledande fråga, utan går vidare med sin bedömning att hon överdirigerar. Detta ser jag som en möjlig men inte realiserad loop. Påföljande samtal visar att eleven inte har samma förståelse av bedömningen som läraren.

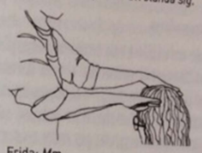
I nästa exempel initieras en loop i och med elevens upprepade fråga om hårslingans storlek. Denna gång fördjupas den genom lärarens varierade respons. Om vi jämför med det föregående exemplet ställde Jenny också en liknande fråga: *Ta större?* där hon undrade om hon skulle använda större spolar. Hon är fortfarande inne på storleken av hårslingan, men i det här samtalet märks det, till skillnad från i det föregående, att när Jenny får tillgång till att visa sin förståelse med fler resurser – som att peka på hår och spolar – blir det också lättare för henne att uttrycka sig verbalt och för Ingrid att få syn på vad hon menar och bedömer.

Jenny: *Breda eller?*
Ingrid: *Menar du för breda, eller?* [Visar med fingrar på spolen.]
Jenny: *Ja, jag tänkte om det är bara så att ta ut halva eller bara* [pekar på spolarna] *om jag ska göra så. På den här sidan brukar de alltid bli mycket tajtare eller mindre.*

Ingrid: *Alltså att banan blir mindre, eller?* [Öppnar spolen och eleven kommer närmare.]
Jenny: *Nej, alltså att …*
Ingrid: *Så?* [Lyfter upp spolen.]
Jenny: *Ja.* [Pekar på håret.]
Ingrid: *Man kan lösa det här på lite olika sätt.*
Jenny: *Du ser, den ser jättebred ut.*
Ingrid: *Jag tror inte den är så bred / … /. Jag lägger spolen uppepå här så ska den ju liksom hamna … då ser man ju att den är lite bred. Så det man kan göra då det är att ta en passé där* [visar].
Jenny: *Eller där framme?* [pekar].

Här kan vi se hur läraren fördjupar elevens fråga om spolarnas storlek, både med en fråga och genom att lyfta upp spolen och mäta genom att lägga en spole på hårslingan. När Jennys fråga om storlek konkretiseras direkt på materialet, visar det sig att slingan visst är *lite bred*, och innan hon kan ta in bedömningen om överdirigering, behöver detta redas ut. Det görs genom att läraren visar hur man kan rulla en spole vertikalt mellan banorna, för att få plats med den breda spolen. Eleven deltar också i att ge förslag. Exemplet visar betydelsen av att vara lyhörd och uppmärksam inför det eleven kommunicerar, i detta fall en direkt fråga som är angelägen för henne att reda ut innan hon kan gå vidare. Det visar också betydelsen av det multimodala, att eleven erbjuds att visa vad hon menar genom fler resurser än det verbala och att även läraren i sin kommunikation med eleven använder olika resurser som gester och material.

Nästa exempel utgår liksom det föregående från en cyklisk återkoppling där samma lärare kontrollerar hur eleven Frida planerar färgbehandlingen hon ska göra. Elevens fråga om hur hon ska väva slingorna fångas upp i lärarens respons i form av en instruktion om hur just horisontella slingor kan läggas och vilka effekter det får. Loopen fortsätter sedan efter det här samtalet med ytterligare instruktion om vertikala slingor, innan den fördjupade interaktionen återgår till lärarens frågor i det cykliska. Här kommer jag att visa samtalet i tabellformat, där fler detaljer i interaktionen är representerade. Kropp och tal representeras här som jämbördiga resurser för meningsskapande. Artefakter tas med där de får en central roll, som i tidigare exempel både strukturritningen och dockhuvudet med spolarna. En illustration visar var gemensam uppmärksamhetsfokus är tydlig.

KROPP/ARTEFAKTER	TAL
Frida: [För handen ner över kundens hår – tittar på läraren.] Ingrid: [Står vänd mot kund och elev.]	Frida: *Men så väver jag horisontella eller?* Ingrid: *Ja, det beror ju på hur man vill att det ska se ut.*
Ingrid: [Flyttar sig med händerna på vardera sida av kundens huvud och rör händerna stegvis nedåt. Rör sedan ena handen fram och tillbaka – tittar på eleven.]	Frida: *Hon vill ju att det ska synas.* Ingrid: *Lägger man paketen så här – då får man det ju mer att blanda sig.*  Frida: *Mm.*
Ingrid: [Visar på sitt eget hår.] [Rör handen över kundens hår.]	Ingrid: *Nackdelen med det är ju om man drar håret bakåt …* Frida: *Mm.* Ingrid: *… så får man ju väldig randeffekt.*

Det som händer i utdraget ovan är att eleven håller på att berätta för läraren hur hon har planerat att göra en färgbehandling med slingor. Frida funderar på om hon ska lägga slingorna horisontellt. Hennes fråga initierar en loop och tas upp i respons från läraren i fördjupningar om hur effekten kan bli. Det gör Ingrid både förkroppsligat genom handrörelser och genom tal, vilket visas i illustrationen ovan. Loopen utvecklas efter det här samtalet genom att läraren även modellerar hur en vertikal läggning av slingor skulle bli, vilket ger eleven visuella representationer, men också ett handlingsutrymme där hon måste välja. På så vis får eleven svar på sin fråga både genom en förkroppsligad återkoppling som visar en teknik och ett svar som riktar sig till hennes förmåga att planera och fatta beslut.

När återkoppling beskrivs i litteraturen av bland andra Anders Jönsson

(2010) och Christian Lundahl (2011), är det just detta mångfacetterade som också blir belyst. Återkoppling görs i relation till en uppgift eller arbete, men begränsas inte till en uppgiftsnivå. Det självreglerande metakognitiva behöver också ingå i återkopplingen, så att eleven involveras i att tänka efter och att fatta beslut. I loopen är elevens fråga eller fundering själva utgångspunkten Det är ett genomgående drag i looparna att inte heller vara rena instruktioner, utan att hela tiden interagera med elevens förståelse och kunnande på olika sätt, så att både det förkroppsligade och reflekterande samspelar.

Diskussion

Loopar är olika i sin utformning, precis som eleverna och deras behov är unika. De görs situerat i den aktivitet de är en del av, utifrån det som lärare och elev riktar sin uppmärksamhet mot. Loopens gemensamma uppmärksamhetsfokus är något som elever och lärare skapar tillsammans, det är inte givet på förhand. Däremot kan strategier som möjliggör loopar planeras in i lektionens upplägg, som den typ av återkommande cykel i början eller mot slutet av elevens arbete, då läraren genom olika strategier ger utrymme för eleven att själv ställa frågor eller visa sin förståelse av uppgiften. Eftersom looparna skapas utifrån elevens visade behov eller fundering under ett pågående arbete, är chansen också större att den återkoppling de innebär kommer till användning för eleven, än om det är något enbart läraren har planerat in i förväg att ta upp som återkoppling. Loopens huvudfunktion är att ge respons på det eleven undrar över och ännu inte kan. Det sker i en pågående aktivitet och loopen är just den återkoppling som görs "i farten", vilket är att jämföra med Maria A. Ruiz-Primos forskning (2011).

Att använda sig av metaforer för att illustrera och karaktärisera ett fenomen är ett sätt att söka synliggöra gemensamma drag i förekomsten av en viss företeelse. En loop beskriver normalt sett en cirkelformad rörelse med- eller motsols. Den är en lämplig bild för det mönster som vissa interaktioner kan få, genom att vara återblickande eller framåtsyftande beroende på om det är repetitioner av ett visst moment som behövs eller förslag på kommande möjliga lösningar. Medan en cykel representerar något återkommande, är loopen mer av en engångsföreteelse.

Loopen ger här en bild av bedömning som är invävd och ömsesidig i

undervisningen. Återkopplingspraktiken i den fördjupning som looparna illustrerar visar hur både lärare och elev interagerar omkring kunskapsinnehållet, för att utveckla yrkesskicklighet. Didaktik är i detta perspektiv att förstå som en del av en återkopplingspraktik där lärare, elev och kunskapsinnehåll befinner sig i ett dynamiskt samspel. Det överensstämmer delvis med Uljens (1997) skoldidaktiska teori där interaktion beskrivs som gemensamt handlande kring ett innehåll i ett framförhandlat syfte. Däremot kan den intentionalitet som är central för Uljens inte direkt urskiljas, utan jag väljer att beskriva det som reflektion, vilket också är ett övergripande begrepp för Uljens. Det ämnesspecifika utgår från en yrkesrelaterad inlärnings- och undervisningsteori, frisörhantverkets ämnesdidaktik (Klafki, 1997). Genom looparna synliggörs elevens förståelse och behov av något moment i ämnet, liksom vilka val läraren behöver göra i den vidare undervisningsprocessen för att förtydliga för eleven. Man kan därför säga att både lärare och elev får återkoppling genom att deras förståelse av det moment som pågår synliggörs genom de frågor och svar de ger varandra, samt genom de förkroppsligade resurser de använder i sin kommunikation.

Inom klassrumsforskning har man funnit ett visst mönster där lärare ofta ställer frågor som redan har kända svar (Mehan, 1979). Astrid Lindgren var tidigt ute med att illustrera detta fenomen när hon beskriver Pippis lektionsbesök och matematikfrågorna. I exemplen med looparna är frågeordningen omvänd, frågorna ställs av eleven och svaren är inte i förväg givna, ett mönster som beskrivits av fler forskare inom yrkesutbildning (Filliettaz, 2011). Återkoppling i den studerade praktiken konstrueras inte enligt en förutbestämd mall, utan är snarare individualiserad och unik i varje enskilt fall, när den studeras i form av loopar. Läraren ställer också frågor som har en kontrollerande funktion och inte heller givna svar.

De resultat som jag bedömer som särskilt intressanta i relation till skolpraktiken är den responsiva form av återkopplingspraktik som loopen är ett exempel på, eftersom den ingår som en del av den dagliga undervisningen och lärares professionella yrkeskunnande. I denna återkoppling ingår bedömningsaspekter som utgår från elevens kunnande under ett pågående arbete. Loopens funktion är att förtydliga eller lösa ett problem, som eleven ger uttryck för eller visar. Det kan handla om att repetera ett visst moment eller att visa hur något kan göras, så att eleven

inte bara får reda på hur ett arbete bedöms i sin nuvarande version utan också vilka möjligheter det finns att göra arbetet ännu bättre.

Resultaten från min studie (Öhman, 2015) kan användas i skolan och i lärarutbildningen, genom att ge inblick i att återkoppling handlar om ömsesidighet. Läraren får signaler från eleven som är värdefulla att ta vara på i sin vidare respons till eleven. Att betrakta elevens kunskapsutveckling som utgångspunkt för undervisningen är en självklarhet, men hur kan det göras i praktiken om vi inte vet vad eleven kan eller har förstått? Loopen illustrerar en typ av minilektion eller kunskapssamtal som riktar sig mot något som är av betydelse för att den enskilda eleven ska komma vidare. Eftersom denna återkopplingspraktik tar sin utgångspunkt i elevens fundering eller visade kunnande, har den också möjlighet att skapa ett handlingsutrymme där elev och lärare delar ett gemensamt uppmärksamhetsfokus. Man kan få en uppfattning av återkoppling som något som kan planeras in och förutbestämmas, som en metod. Jag anser också att det är viktigt att planera undervisningen, men lika viktigt är att vara öppen för det oförutsedda. I synnerhet när det gäller återkopplingspraktik i form av loopar är det viktigt att vara öppen och lyhörd för det som på engelska kallas "moments of contingency" (Black & Wiliam, 2009), det vill säga kritiska ögonblick i undervisningen som uppstår utan ens direkta påverkan, som kan vara helt avgörande för den vidare kunskapsprocessen och lärandet.

Dessa resultat (Öhman, 2015) gäller inte enbart frisörutbildningen, utan en motsvarande återkopplingspraktik kan användas inom andra typer av utbildning också. All kommunikation är multimodal, det vill säga vi kommunicerar med fler resurser än det verbalspråkliga vare sig vi är medvetna om det eller inte. Att bli mer medveten om betydelsen av det multimodala för att erbjuda elever fler möjligheter till meningsskapande, både i lärandet och visandet av kunskaper, gäller all undervisning och utbildning. Återkopplingspraktik är dessutom en del av all undervisning och handlar också om lärares professionalitet. Det är enligt min uppfattning något vi lär oss och kan bli bättre på, oavsett skolform, program eller ämnen. Eftersom mina egna undervisningsämnen i gymnasiet har varit filosofi och franska, som i mångt kan tyckas rätt abstrakta jämfört med hantverksteknik, har jag hela tiden fått fundera på hur loopen skulle kunna se ut i mitt eget klassrum. Jag anser att vi har mycket att lära av yrkeslärarnas förmåga att förena teoretiska resonemang och kunskaper

i mer praktiskt riktade handlingar. Det multimodala perspektivet på kommunikation skiljer sig inte mellan olika ämnen, däremot kommer resurserna för meningsskapandet delvis vara av olika karaktär. Jag tror att vi som lärare kan bli bättre på att uppmärksamma elevernas egna frågeställningar och funderingar, så att återkopplingen som ett gemensamt projekt kan bli mer riktad och komma till användning för den enskilda eleven – och för oss själva i vårt eget yrkeskunnande. Avslutningsvis en fråga till dig som också är lärare: Hur möjliggörs loopar i ditt klassrum?

Referenser

Black, Paul & Wiliam, Dylan (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1)*, s. 5–31.

Filliettaz, Laurent (2011). Asking questions… getting answers: A sociopragmatic approach to vocational training interaction. *Pragmatics and Society, 2(2)*, s. 234–259.

Gamlem, Siv M. & Munthe, Elaine (2013). Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary classrooms. *Cambridge Journal of Education, 44(1)*, s. 75–92.

Hartberg, Egil W., Dobson, Stephen & Gran, Lilian (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal.

Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77(1)*, s. 81–112.

Havnes, Anton, Smith, Kari, Dysthe, Olga & Ludvigsen, Kristine (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation, 38(1)*, s. 21–27.

Jönsson, Anders (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.

Klafki, Wolfgang (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I Michael Uljens (Red.), *Didaktik*, s. 215–228. Lund: Studentlitteratur.

Kress, Gunther (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.

Lundahl, Christian (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.

Mehan, Hugh (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ruiz-Primo, Maria A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation 37(1)*, s. 15–24.

Sadler, Royce (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18(2)*, s. 119–144.

Selander, Staffan & Kress, Gunther (2010). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.

Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, Gy 2011*. Stockholm: Statens skolverk.

Tanggaard, Lene (2004). Evaluering som regulering af laering. *Tidskrift for Arbejdsliv, 6(4)*, s. 57–75.

Uljens, Michael (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I Michael Uljens (Red.), *Didaktik*, s.166–197. Lund: Studentlitteratur.

Wiliam, Dylan & Leahy, Siobhán (2007). A theoretical foundation for formative assessment. I James McMillan (Red.), *Formative classroom assessment: Theory into practice*, s. 29–42. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Öhman, Anna (2015). *Cykler och loopar i Salongen: En studie av återkoppling i frisörklassrummet*. Karlstads universitet.

Digitala källor

Carol Dweck (2014). Föreläsning i Norrköping på temat *The power of yet*: www.youtube.com/watch?v=J-swZaKN2Ic (publicerat 2014-09-12).